

Diversità e inclusione: percorsi e strumenti

Collana diretta da:

Lucia de Anna (Università di Roma "Foro Italico") Patrizia Gaspari (Università di Urbino), Antonello Mura (Università di Cagliari).

La collana raccoglie i contributi di studiosi italiani e stranieri che volgono la loro attenzione alle tematiche inerenti i processi di inclusione scolastica e sociale delle differenti espressioni della diversità antropologica che connota l'esperienza umana. L'odierna multiformità con la quale le problematiche della diversità si manifestano – disabilità, bisogni educativi speciali, marginalità, differenze di genere, di etnia – reclama uno sguardo pedagogico aperto e critico-propositivo che interroghi e sappia porre in dialogo campi disciplinari plurimi e linguaggi scientifici differenti. Il focus degli studi ospitati fa principalmente riferimento ai temi storici e attuali della riflessione epistemologica e della progettualità educativo-didattica elaborati nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, intrecciandone gli esiti con le diverse istanze scientifiche e socio-culturali.

Pertanto, considerata l'ampiezza del campo d'indagine al quale diversità e inclusione rinviano, attraverso l'esplorazione di itinerari teorici e prassico-operativi la collana elabora percorsi e strumenti capaci di orientare e sostenere lo sviluppo di una società autenticamente emancipatoria e democratica, nella quale la dignità di ogni individuo possa essere pienamente riconosciuta e valorizzata.

In tal senso, i principali interlocutori della proposta editoriale sono tutti coloro che, operando a vario titolo nell'ambito dell'educazione e della formazione – studiosi, insegnanti, educatori, operatori dei servizi socio-educativi-sanitari, studenti universitari – intendono avvantaggiarsi di uno strumento di approfondimento e aggiornamento culturale e professionale in linea con gli esiti della più recente ricerca scientifica.

Comitato scientifico

Roberta Caldin, Università di Bologna; Lucio Cottini, Università di Udine; Piero Crispiani, Università di Macerata; Luigi d'Alonzo, Università Cattolica di Milano; Cristina De Vecchi, University of Northampton; Serge Ebersold, Université de Strasbourg; José M^a Fer-

nández Batanero, Universidad de Sevilla; Charles Gardou, Université de Lyon; Pasquale Moliterni, Università di Roma “Foro Italico”; Leny Mrech, Universidade de São Paulo; Marisa Pavone, Università di Torino; Eric Plaisance, Université Paris Descartes; Robert Oliver Roche, Universitat de Barcelona; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Elena Tanti Burlo, University of Malta; Leonardo Santos Amâncio Cabral, Universidade Federal da Grande Dourados; Enicéia Gonçalves Mendes, Universidade Federal de São Carlos; Cheikh Tidiane Tine, Université de Dakar.

Comitato redazionale

Responsabile: Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari).

Componenti: Marzia Mazzer (Università di Roma “Foro Italico”), Mirca Montanari (Università di Urbino).

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referees esperti.

Copyright © 2015 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2015 2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022 2023 2024

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.
Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali (www.clearedi.org; e-mail autorizzazioni@clearedi.org).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese.

Indice

Introduzione , di Lucia de Anna, Patrizia Gaspari, Antonello Mura	pag.	9
Itinerario 1		
Pedagogia e Didattica dell'inclusione: i temi della formazione , di Antonello Mura	«	13
1. L'educabilità della persona umana	«	13
2. Valorizzare le diversità	«	15
3. Il linguaggio: spinte emancipative, confusioni e deterioramento semantico	«	18
4. La scuola luogo di emancipazione individuale e sociale	«	22
Riferimenti bibliografici	«	25
Itinerario 2		
L'insegnante specializzato: radici e ali , di Antonello Mura	«	27
1. Considerazioni preliminari e questioni aperte	«	27
2. Alle origini della professione: pionieri dell'educazione speciale e prime esperienze didattiche	«	29
3. L'insegnante specializzato: fotogrammi del '900	«	32
4. Le difficoltà e l'evoluzione di una professione complessa	«	37
Riferimenti bibliografici	«	41
Itinerario 3		
I percorsi della formazione , di Lucia de Anna	«	44
1. Un po' di storia	«	44
2. L'Osservatorio Permanente sui processi di integrazione e i sette Moduli di formazione	«	49
3. La formazione universitaria degli insegnanti	«	52
4. L'integrazione delle competenze per la realizzazione dell'inclusione scolastica	«	54
Riferimenti bibliografici	«	59

Itinerario 4

Le competenze diffuse per l'inclusione, di Lucia de Anna	pag.	61
1. La professionalità docente tra didattica per progetti e competenze	«	61
2. Le competenze diffuse tra diversi attori	«	67
3. La progettualità nei piani nazionali di aggiornamento	«	71
Riferimenti bibliografici	«	73

Itinerario 5

Disabilità: modelli interpretativi e processi inclusivi, di Antonello Mura e Antioco Luigi Zurru	«	76
1. L'International Classification of Impairments, Disability and Handicaps	«	76
2. L'International Classification of Functioning, Disability and Health	«	79
3. Disability Studies	«	82
4. Il Processus de Production du Handicap	«	84
Riferimenti bibliografici	«	87

Itinerario 6

Le competenze dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva, di Patrizia Gaspari	«	90
1. L'esigenza di un rinnovato paradigma formativo	«	90
2. Una figura di sistema, esperto della mediazione educativa	«	94
3. La polivalenza e la multidimensionalità delle competenze educative	«	98
Riferimenti bibliografici	«	101

Itinerario 7

Progettazione e valutazione: riflessioni e proposte, di Pasquale Moliterni	«	104
1. Ricontestualizzazioni concettuali	«	104
2. Tra modelli analitici e modelli sistemici	«	108
3. Proposte e piste di lavoro	«	114
Riferimenti bibliografici	«	122

Itinerario 8

Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione, di Antioco Luigi Zurru	«	124
1. Ricerca in educazione: alcuni elementi di riflessione	«	124
2. Ricerca didattica e inclusione	«	126

3. L'insegnante ricercatore: la percezione degli insegnanti	pag.	128
4. La cassetta degli attrezzi: una metafora logora	«	131
Riferimenti bibliografici	«	134

Itinerario 9

Le rappresentazioni sociali come strumento didattico-pedagogico di inclusione , di Alessio Covelli	«	137
1. Formazione degli insegnanti e cultura dell'inclusione	«	137
2. Gli insegnanti e le rappresentazioni della disabilità: esperienze di laboratorio	«	138
3. Le reazioni emotive nei Focus Group	«	141
4. Brainstorming e rappresentazioni della disabilità	«	144
5. Conclusioni	«	147
Riferimenti bibliografici	«	148

Itinerario 10

Il significato e il senso della tecnologia nella scuola , di Silvio Marcello Pagliara	«	151
1. Introduzione	«	151
2. Scuola, territorio e tecnologie: lo sviluppo di reti plurime	«	153
3. Evoluzione tecnologica e questioni di senso	«	155
4. Le TIC nella formazione	«	157
Riferimenti bibliografici	«	161

Itinerario 11

Didattica Inclusiva: prospettive teoriche ed epistemologiche, piste di lavoro, strumenti e strategie , di Francesca Salis	pag.	162
1. Didattica Speciale come strumento di inclusione	«	162
2. Il gruppo classe come sistema complesso	«	165
3. Approcci, metodologie, strumenti	«	166
4. Le didattiche cooperative e il lavoro di gruppo	«	168
Riferimenti bibliografici	«	172

Itinerario 12

Il tirocinio come esperienza inclusiva , di Mirca Montanari	«	174
1. Il tirocinio come <i>luogo</i> e <i>strumento</i> formativo	«	174
2. Le attività di tirocinio nel corso universitario abilitante per il sostegno	«	176
3. Osservazioni critiche e proposte	«	181
Riferimenti bibliografici	«	185

Itinerario 13**Gli insegnanti e l'educatore scolastico: una relazione in via di costituzione**, di Ilaria Tatulli

	pag.	187
1. L'educatore: alcuni elementi per la definizione del ruolo e dell'azione	«	187
2. L'educatore scolastico come promotore del processo d'integrazione e inclusione	«	190
3. Alcuni nodi	«	195
Riferimenti bibliografici	«	197

Gli autori	«	199
-------------------	---	-----

Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione

di Antioco Luigi Zurru¹

1. Ricerca in educazione: alcuni elementi di riflessione

C'è oggi una forte attenzione da parte della ricerca nei confronti dell'azione che i docenti realizzano in classe. Nonostante i molteplici sforzi esercitati da ricercatori e docenti negli ultimi vent'anni, risulta infatti ancora poco chiaro il ruolo che gli stessi insegnanti possono assumere nella ricerca didattica, non solo in termini di documentazione di pratiche, ma anche nell'ambito della diretta sperimentazione (Dutto, 2000).

Come nei più disparati campi del sapere, anche in ambito educativo si corre il rischio, talvolta, di parlare di ricerca senza soffermarsi con un'adeguata riflessione, quanto mai necessaria, sul senso e sul significato che questa assume. Non si tratta, è bene chiarirlo, di centrare il ragionamento esclusivamente sui molteplici approcci o sui diversi impianti metodologici che innervano la prassi dell'investigare. Anche la valutazione degli aspetti più immediati di un'indagine reclama un'importante attenzione nei confronti di questioni dal sapore epistemologico e paradigmatico. Le domande alle quali si è portati a dare risposta rimandano, allora, al *perché* ed in che *senso* si fa ricerca in educazione, piuttosto che al solo *come* e con *quali* strumenti si procede.

Piuttosto che frapporre un ulteriore ostacolo a ciò che da più parti si concepisce come un desiderato incontro tra le istanze della conoscenza teorica e quelle della pratica, le considerazioni che precedono possono rappresentare il quadro di riferimento più propizio per consentire anche a colui che progetta, realizza e gestisce le pratiche dell'apprendimento, ovvero l'insegnante, di assumere lo sguardo e il ruolo del ricercatore.

¹ La presente pubblicazione è stata prodotta durante l'attività di ricerca finanziata con le risorse del P.O.R. SARDEGNA F.S.E. 2007-2013 - Obiettivo competitività regionale e occupazione, Asse IV Capitale umano, Linea di Attività I.3.1 "Avviso di chiamata per il finanziamento di Assegni di Ricerca".

L'ambito culturale dell'inclusione, solo formalmente disgiunto dal più ampio campo dei processi di insegnamento/apprendimento (de Anna, 2014), rappresenta un proficuo terreno d'indagine entro il quale gli insegnanti possono realizzare la propria attitudine e competenza alla sperimentazione. È da considerare, infatti, come il processo inclusivo a scuola non possa definirsi nel solo raggiungimento di standard qualitativi, nominalmente definiti e costruiti una volta per tutte, nei confronti delle difficoltà esperite da pochi soggetti appartenenti ad una precisa categoria. Per evitare il fallimento di ogni sforzo politico e istituzionale in seno ai processi educativi, si deve poter pensare all'inclusione come ad un continuo lavoro di ampliamento e di affinamento dei significati e delle modalità con le quali oggi si fa scuola *tout court*.

Per quanto riguarda la ricerca educativa sulla scuola è già stato messo in luce come gran parte delle indagini sia stata realizzata *dai ricercatori sugli insegnanti*, attraverso pratiche e significati costruiti altrove rispetto al contesto educativo-didattico che ne contraddistingue la realtà d'azione quotidiana (Cochran-Smith & Lytle, 1990). Ciò non di meno, però, molte delle consapevolezze relative al ruolo ed alla professione docente rimandano allo stretto rapporto che esiste tra l'attività dell'insegnare e la ricerca. Tra le qualità pedagogico-didattiche insite nella professione educativa dell'insegnante, oltre alle conoscenze disciplinari, alle abilità comunicative nella relazione educativa ed all'attenzione ai processi della valutazione, non si può tralasciare quella che è stata definita come «la disponibilità alla ricerca» (Gennari, 1996, p. 45). Già a partire dalla prima metà degli anni '70, il D.P.R. 419/74 ha riconosciuto nella sperimentazione, seppur timidamente, la diretta espressione dell'autonomia dei docenti in campo didattico e metodologico. È stato il D.P.R. 275/99 a rafforzare l'idea che anche all'interno delle istituzioni scolastiche i docenti potessero attivarsi in termini di ricerca e sperimentazione per qualificare la propria attività professionale. Nonostante ciò, alterne vicende hanno ingenerato molte confusioni che, malauguratamente, hanno finito con il depimere lo slancio professionalizzante promesso.

Ancor prima del più attuale richiamo della Legge 107/2015, la sperimentazione ha assunto una valenza di notevoli dimensioni, sia per la crisi che sembra investire il discorso educativo in generale sia per la sensazione, esperita da più parti, di una certa inefficacia delle pratiche che caratterizzano il fare scuola. Si è, così, fatta strada l'idea della rinnovata necessità di una ricerca didattica e in educazione atta a orientare al meglio la pratica di insegnamento e di formazione dei docenti. A partire da tale frangente, il presente contributo focalizza l'attenzione su alcune imprescindibili dimensioni della ricerca in didattica con le quali ripensare la professionalità docente nella scuola dell'inclusione.

2. Ricerca didattica e inclusione

Pur consapevole dell'impossibilità di trasformare riduttivamente la teoria pedagogica e didattica in un sistema di regole d'uso, la ricerca in ambito educativo ha sempre rappresentato lo sforzo di giungere ad indicazioni utili «per orientare al meglio la pratica formativa» (Mortari, 2007, p. 11).

Tra le differenti correnti oggi più accreditate, l'Evidence-Based Education (EBE) rappresenta una recente declinazione della ricerca in educazione orientata a valutare l'efficacia delle prassi educative e trasformarne i contorni nei diversi contesti scolastici. Si tratta, in estrema sintesi, di un approccio che si propone di colmare la distanza tra la dimensione teorica e l'agire pratico spesso lamentata in educazione, restituendo una maggiore consapevolezza agli insegnanti in merito alle proprie scelte metodologiche (Bonaiuti, 2014; Vivinet, 2014). Ciò che, in generale, caratterizza tale approccio anche nelle sue espressioni più avvedute è l'opportunità di offrire alle istituzioni ed agli operatori scolastici strumenti didattici efficaci disposti dalla ricerca (Calvani & Menichetti, 2013). Si tratta di una tendenza guardata con molto interesse, sia dal mondo della ricerca sia dalla scuola a livello nazionale ed internazionale, e le sollecitazioni e le implicazioni che ne emergono non mancando di suscitare il dibattito scientifico anche nell'ambito della Didattica Speciale (Cottini & Morganti, 2013; Goussot, 2014; Morganti, 2012; Signorelli, 2014).

Accanto a meta-analisi operate su base statistica con le quali monitorare e migliorare l'efficacia degli interventi educativi a scuola (Hattie, 2009; Slavin, 2002), coesistono istanze di ricerca disposte ad ammettere che gli effetti di una pratica didattica siano influenzati da una costante tensione tra elementi di una serie complessa, che comprende l'ambiente scolastico, le competenze del docente, le sue credenze, la sua identità professionale e gli orientamenti più ampi che questa assume (Korthagen, 2004).

Guardando a tali prospettive, l'intento è quello di mettere in luce le molteplici esigenze in merito alla formazione dell'insegnante, sia esso curricolare che specializzato, nell'ampio scenario dei processi formativi a scuola. Pur prestando la giusta attenzione contro le possibili semplificazioni sul senso del rapporto tra la scienza, il sapere tecnico e l'azione pratica (Hammersley, 1997; Hargreaves, 1997) nel processo di istruzione/formazione tipico della relazione di insegnamento/apprendimento, si vuole comprendere in quale misura il mandato professionale dell'insegnante possa contribuire a sviluppare la conoscenza e la gestione di ciò che la ricerca ha finora prodotto.

A tal proposito, diventa utile chiedersi cosa accada quando il docente è chiamato a strutturare il proprio agire in classe per sviluppare i processi di apprendimento con i propri alunni, mettendo a frutto le prove scientifiche messe a disposizione dai professionisti della ricerca. Tra la conoscenza di

ciò che è detto debba funzionare e la costruzione di un percorso formativo e di apprendimento emerge lo spessore della competenza didattica del professionista, frangente al quale è bene prestare maggiore attenzione dal punto di vista della ricerca.

Per lungo tempo la ricerca ha esplorato l'attività di insegnamento dei docenti a scuola in termini di stretta correlazione con i successi formativi degli studenti. Ciò sembra aver contribuito a costruire l'idea di un insegnante-tecnico piuttosto che agente consapevole capace di analizzare ed implementare le conoscenze intorno all'istruzione, alla formazione ed alla valutazione nella pratica quotidiana. Non si può concepire l'insegnante come un tecnico esperto che impartisce nozioni secondo una razionalità tecnica basata su conoscenze sistematiche prestabilite e costruite da altri al di fuori del contesto pratico dove quegli agisce. Alcuni filoni di ricerca si sono sforzati di appurare il complesso contesto dell'insegnamento riguardandolo dalla prospettiva degli insegnanti, ma i risultati di tali approcci restituiscono comunque una figura di docente che diventa "oggetto" d'indagine (Cochran-Smith & Lytle, 1990). È stato rilevato, inoltre, come lo stesso portato dell'attività scientifica della ricerca non possa essere ridotto alla sola costruzione di conoscenze tecniche o strumentali generalizzabili. Più importante, invece, è sviluppare differenti interpretazioni e sempre più ampi intendimenti sul ruolo culturale della pratica educativa (Biesta, 2007) e sulla dimensione professionale dell'insegnante.

Quali siano le qualità essenziali del docente competente sembra difficile dirlo in maniera definitiva, senza far riferimento al contesto operativo (Korthagen, 2004). Si può, però, asserire con convinzione che «l'identità professionale dell'insegnante si decide nella sua formazione pedagogica e nella potenzialità metodologico-didattica del suo operare educativo» (Genari, 1996, p. 45). Il potenziale metodologico-didattico del docente non è, però, riducibile alla sola applicazione ed all'utilizzo di metodiche ritenute valide. Si tratta, piuttosto, di una competenza che si delinea nella complessa capacità di interpretare il contesto, anche umano, con il quale si interagisce e ideare risposte in termini di percorsi d'apprendimento e di formazione che orientino gli individui alla più ampia emancipazione individuale, al di là di ogni standard evolutivo aprioristicamente prestabilito.

È così che anche l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali non può realizzarsi attraverso «soluzioni preconfezionate e valide per tutti» (Mura, 2012, p. 125), anche se definite e documentate in termini di strategie innovative. Si tratta, piuttosto, di una personalizzazione dell'intervento didattico che richiama a continue azioni di monitoraggio, d'esame e di ristrutturazione sulla base delle istanze che emergono nell'interazione tra la proposta didattica dell'insegnante e lo sviluppo degli apprendimenti da parte degli alunni.

Quando si parla, infatti, di una «didattica inclusiva che funzioni per tutti» il riferimento non può che andare, anche se non in maniera esclusiva, alle «competenze didattiche espresse dai docenti» in riferimento al «ruolo strategico nell'ottimizzazione del processo d'integrazione» (Mura, 2012, pp. 125-6). Anche in tale frangente risulta evidente la necessità di una competenza didattica di osservazione, di riflessione e di problematizzazione in grado di vagliare, rimodulare e re-interpretare le diverse opzioni metodologiche e gli impianti strategici, i quali presi per sé risultano insufficienti di fronte alla complessità del contesto ed alla soggettività degli individui coinvolti.

Il primo orientamento di ogni azione educativa e di ogni metodologia e strategia didattica è quello di promuovere il pieno sviluppo della persona umana attraverso la maturazione identitaria, autonoma e libera, in ogni singolo. Si tratta, allora, di dar corpo, anche attraverso il lavoro didattico nell'ambito della relazione di insegnamento/apprendimento, ad un processo di umanizzazione e di emancipazione antropologica dell'individuo (Mura, 2011, 2012). L'expertise didattica che ne emerge, attraverso la costante interpretazione del contesto e nell'azione comunicativa di mediazione, conduce a decisioni etiche, piuttosto che alla sola applicazione tecnica e funzionalistica di metodiche per la trasmissione delle conoscenze. Si tratta, in sintesi, di un agire professionale che si configura come il luogo di incontro e di contaminazione tra la Didattica e la Didattica Speciale (Calidoni, 2000; de Anna, 2014; Frabboni, 1999; Goussot, 2014; Mura, 2012, 2014; Scurati, 1999).

Una simile prospettiva risulta pienamente calibrata se si concepisce lo stesso insegnante come soggetto capace di attivare una propria prospettiva di emancipazione identitaria, non solo in termini personali privati, ma anche rispetto alla propria competenza professionale.

3. L'insegnante ricercatore: la percezione degli insegnanti

Uno degli elementi che maggiormente ritorna nei percorsi di formazione dei docenti, aspetto ampiamente documentato anche in letteratura (Biesta, 2007; Korthagen, 2007), è il sentimento di insoddisfazione nei confronti del binomio tra teoria e pratica. Nonostante lo sforzo per fornire ai docenti strumenti tecnici generalizzabili per la costruzione di un intervento educativo didattico efficace, secondo le prove messe a disposizione dalla ricerca, la pratica continua a proporre degli scarti nell'azione che gli insegnanti sembrano non riuscire a colmare. Già da tempo, alcuni studi hanno individuato gli elementi che nella formazione dei docenti intervengono a determinare una mancata integrazione tra le istanze teoriche e quelle pratiche della professione. Risultano, così, di una certa importanza le pre-conce-

zioni sulla relazione insegnamento/apprendimento e una conoscenza teorica spesso fornita in maniera sganciata ed irrilevante rispetto ai problemi quotidiani dell'insegnamento (Korthagen & Kessels, 1999).

Anche durante i processi di formazione si rileva spesso la non piena disposizione da parte dei docenti, siano essi già esperti o alla prima formazione, a costruire attraverso la propria esperienza i margini della coniugazione tra le due dimensioni del sapere che sostanzia il fare scuola, quello teorico e quello pratico. Sembra mancare una chiara percezione di sé come soggetti agenti inseriti in un contesto di formazione continua dal carattere situato e portatori di una costante riflessione sul proprio operato. La routine del fare scuola sembra insidiare lo stesso percorso di sviluppo professionale del docente durante il quale, attraverso l'interazione tra le proprie riflessioni e le nozioni teoriche, dovrebbe poter costruire una professionalità autonoma ed emancipata (Calderhead, 1989; Day, Calderhead, & Denicolo, 1993) in grado di sviluppare soluzioni alternative.

Non si tratta, quindi, di fornire all'insegnante solamente gli strumenti funzionalmente necessari alla realizzazione del proprio lavoro, ma di metterlo in condizione di orientare continuamente il proprio operato in termini di autonomia ed emancipazione, tenendo in giusto conto l'elemento che ne contraddistingue la professionalità, ovvero: la capacità di creare e sperimentare in didattica. Diventa necessario ampliare il quadro percettivo e di consapevolezza con cui indagare la situazione stessa prima di individuare l'assetto operativo da attivare (Schön, 1983).

Ciò diventa evidente in tutte le situazioni nelle quali, ad esempio, di fronte alle condizioni di disabilità e di bisogno educativo speciale il "caso" acquista maggior peso rispetto alle opportunità d'apprendimento e di formazione dell'alunno, con il rischio che anche il mandato globale della scuola rimanga in secondo piano. Come già evidenziato (cfr. cap. 4 di questo volume), una non sempre chiara interpretazione della disabilità rischia di porre il docente in condizione di subalternità rispetto ad altre professionalità, come se da queste dovesse attendere indicazioni definitive rispetto a ciò che dal punto di vista strategico-didattico debba essere predisposto nei confronti del bisogno educativo degli alunni. Si avverte spesso, infatti, una certa insoddisfazione degli insegnanti rispetto alla definizione del quadro clinico dell'alunno, quando gli aspetti patologici sono riferiti dallo specialista senza ulteriori indicazioni su come "trattare" il disturbo.

La possibilità di focalizzare l'attenzione sull'esperienza individuale dell'alunno, piuttosto che solo sulla patologia, sulla sindrome o sulla generalizzata condizione di disturbo, pone gli insegnanti di fronte ad un inatteso. Tale evento, piuttosto che inquadrarsi immediatamente in un piano strategico e metodologico ben definito, richiede un'attivazione didattica di lettura ermeneutica (Gaspari, 2014) volta a capire chi è l'alunno, come orientar-

lo nel percorso di maturazione di competenze (de Anna, 2014) e quale storia caratterizza il suo bagaglio biografico e l'ambiente in cui vive. Parafrasando le parole di Schön sul professionista riflessivo, lo sforzo che si realizza in termini di didattica inclusiva è riconducibile ad un'azione che scaturisce da un evento che «fuoriesce dalle categorie ordinarie del conoscere nella pratica, presentandosi come unico o instabile» di fronte al quale il professionista può «criticare la propria iniziale comprensione del fenomeno, costruire una nuova descrizione [...] attraverso un esperimento sul campo» e generare una nuova comprensione dei fenomeni e un mutamento nella situazione (Schön, 1983, pp. 88-9). L'insegnante al quale si fa riferimento è dotato di un'arte che lo rende capace di concepire la difficoltà del proprio alunno non come una lacuna del soggetto, «ma come un difetto dell'insegnamento da lui impartito» (Schön, 1983, p. 92). Sembra di intravedere lo stesso impulso che muove Itard quando avverte la necessità di «ricercare un metodo più adeguato [...], un metodo in cui ogni difficoltà vinta lo sollevasse all'altezza di quella da vincere successivamente» (Itard, 1801, p. 58).

Oltre alle confusioni che possono ingenerarsi di fronte alla disabilità, anche i temi dell'inclusione e dell'integrazione sono ancora concepiti in maniera non del tutto chiara rispetto alle dinamiche dell'operare in aula. Nonostante la necessità di una sempre più sensibile attenzione agli sviluppi concettuali e teorici alla base delle possibili sfumature tra i due processi (de Anna, 2014), l'orientamento della pratica appare spesso appiattito su un acritico adeguamento di contenuti e percorsi alle difficoltà del singolo, quasi che il portato della Didattica Speciale possa essere ridotto a un insieme di azioni peculiarmente indirizzate ad un tipo di deficit (cfr. cap. 1 di questo volume).

La percezione degli insegnanti, sia in servizio che in formazione, lascia emergere un quadro in cui gli sforzi didattici sono spesso mirati ad "includere" l'alunno con bisogni educativi speciali. È così che anche le azioni tendono ancora ad un'asettica predisposizione di strumenti compensativi e misure dispensative riduttive senza che da parte del docente vi sia una chiara intuizione dei possibili margini di discrezione didattica utilizzabili nelle diverse situazioni. Manca, in tal senso, un'idea concreta dell'operare didattico che costruisce l'integrazione, passo dopo passo, a partire dai risultati che la quotidiana osservazione del docente permette di raccogliere e valutare, sia in merito agli assetti di classe che individuali, durante il farsi del percorso di apprendimento. Quale che sia lo strumento individuato per offrire all'alunno una facilitazione ed un potenziamento dell'apprendimento non può considerarsi come efficace mezzo per sé, senza che vi sia un costante aggiustamento da parte del docente che sperimenta, relativamente all'evolvere della domanda formativa espressa dal soggetto. Ogni Piano Didattico Personalizzato può diventare, così, una documentazione viva del processo didattico continuamente rinegoziato (Moliterni, 2013, 2014) che il do-

cente sperimenta, piuttosto che una routinaria elencazione di interventi giustapposti secondo normativa, ma privi di una prospettiva personalizzata.

Di fronte all'evidente eterogeneità delle classi anche la diversità non è sempre percepita in maniera coerente e il lavoro degli insegnanti tende a smorzare gli esiti di una possibile valorizzazione (de Anna, 2014). Si coglie spesso, tra tirocinanti e studenti, la necessità di agire "in modo che l'alunno disabile non si senta diverso". Non è immediatamente comprensibile ciò che significa evitare di sentirsi diverso, se si considera quanto sia importante agire non per celare o ridurre le differenze, quanto piuttosto per far sì che le particolari condizioni di un singolo non siano estranee ed esclusive rispetto a quelle esperite dall'intero gruppo classe, diventando tema integrante e valore nel processo di crescita di ciascun alunno.

4. La cassetta degli attrezzi: una metafora logora

Criticando lo sviluppo culturale sui temi dell'educazione, Dewey proponeva un modello di insegnante critico, capace di riflettere sul proprio operato, che fosse «adeguatamente mosso dalle proprie idee e dalla propria intelligenza indipendente» (Dewey, 1904, p. 16). Si tratta dello stesso approccio con il quale Stenhouse invitava a concepire la progettazione curricolare come uno stimolo per l'insegnante ad assumere un «programma personale di ricerca e sviluppo» che, partendo dallo studio della classe, «accrescesse progressivamente la comprensione del suo lavoro, migliorando così la qualità del suo insegnamento» (1975, p. 175). In sintesi, se gli insegnanti devono potersi concepire come dei veri e propri ricercatori capaci di gestire la ricerca in didattica per il miglioramento della scuola «è necessario che cambi l'immagine professionale che tale categoria ha di se stessa» (Stenhouse, 1975, p. 174).

Al di là degli esiti e delle tendenze più attuali, conviene porre l'attenzione su un'idea di sperimentazione intesa come «un compito da attuare, un obiettivo da costruire [...] piuttosto che un dato di cui parlare o un metodo da imparare» (Viganò, 1996, p. 298). Non esiste, quindi, un «*vademecum* del provetto sperimentalista, con relativo corredo di definizioni e di modelli sistematici e con *kit* sperimentali d'immediata applicazione» (Viganò, 1996, p. 299) quasi che si tratti, ancora una volta, di formare l'insegnante all'applicazione acritica di metodi che altri hanno pensato e progettato. Diversamente, ci si troverebbe di fronte alle stesse criticità già paventate in tempi non sospetti dal De Sanctis il quale, pensando alla formazione degli insegnanti specializzati per i bambini *deficienti*, ammoniva perché si evitasse «l'empirismo banale da un lato, il tecnicismo dall'altro. I maestri non debbono essere né dei "praticoni" né dei "medicoidi"» (cit. in Bocci, 2011, p. 206).

In tal senso, la sperimentazione in didattica non può ridursi alla sola realizzazione di pratiche tese a valutare ipotesi precedentemente formulate sull'efficacia di strumenti e metodi. L'assetto controllato di laboratorio entro il quale riprodurre situazioni prevedibili rischia di non restituire, fra l'altro, la rappresentazione di una realtà che ha a che fare con dinamiche e processi che comprendono non solo gli oggetti, ma gli stessi soggetti attori coinvolti (Kaiser, 1996).

L'impossibilità di costruire un kit universale per ogni situazione educativa che valga a priori al di là della specificità di ogni differente contesto conduce a ripensare anche il senso di ogni possibile "cassetta per gli attrezzi" metodologica. La metafora, utilizzata da Bruner (1996), è stata riformulata nei termini di una molteplicità di strategie e competenze con le quali rispondere in maniera creativa alle diverse situazioni in ambito didattico (Fasce, 2004). Il rischio, però, è che nella più comune percezione dell'eterogeneità con la quale si manifestano i modi d'apprendere degli alunni si imponga l'idea che il bagaglio metodologico della "cassetta" debba essere definito in maniera stringente e univoca. Emerge il non sempre coerente bisogno di riferirsi a un bagaglio corredato di etichette programmatiche che designano l'uso degli strumenti rispetto alle diverse condizioni da affrontare in aula. La metafora della cassetta degli attrezzi sembra logorarsi, così, nel momento in cui gli insegnanti sono indotti a pensare alla propria competenza didattico-metodologica come ad un insieme di strategie, percorsi e strumenti precostituiti rispetto alle più evidenti pressioni del momento. A tal proposito è forse il caso di focalizzare l'attenzione su quanto differente possa essere l'utilizzo di ogni strumento a seconda del contesto in cui questo viene utilizzato e, in maniera più evidente, a seconda della prospettiva con la quale il professionista ne predispone l'uso. Conviene ricordare, anche se brevemente, in che modo anche Wittgenstein fosse convinto del fatto che, nonostante l'uniforme rappresentazione in una cassetta, fosse impossibile ottenere una precisa descrizione dell'*impiego* degli strumenti al di là del loro concreto uso (Wittgenstein, 1953).

Non si vuole, con ciò, affermare che non esistano strategie e metodologie che più di altre possano rispondere alle peculiarità delle diverse esigenze di apprendimento. L'elemento erosivo della metafora e del senso più intimo del fare didattico dell'insegnante sta nel perdere di vista la propria competenza di ricercatore, inteso come colui che indaga la realtà nel contesto della relazione di insegnamento/apprendimento nell'intento di trovare risposte idonee a favorire la più ampia espressione della stessa. Se si vuole contribuire a riabilitare l'idea di una cassetta degli attrezzi è necessario, quindi, concepirla non come costituita da utensili, quelli maggiormente quotati, ognuno dei quali esclusivamente riferito ad una situazione problema. Occorre, invece, pensare a strumenti che, grazie allo sguardo interrogante del

docente, permettano di strutturare percorsi di promozione delle dinamiche d'apprendimento e della vita di classe, entro le quali ciascun alunno costruisce la propria esperienza formativa e matura le competenze di cui necessita.

L'attuale attenzione che la scuola sta dedicando al tema delle competenze si configura come un utile scenario entro il quale pensare una didattica inclusiva (Pavone, 2015) e per ristrutturare una corretta percezione del ruolo di ricercatore dell'insegnante. Le raccomandazioni con le quali le Istituzioni europee individuano le competenze chiave di cui ogni cittadino necessita per un'ampia e democratica partecipazione, fatte proprie anche dalle *Indicazioni nazionali per il curricolo* (MIUR, 2012), non eliminano l'esigenza di una competenza didattica di ricerca da parte dell'insegnante. La rappresentazione non definitiva delle competenze lascia spazio ad una continua articolazione e trasformazione delle conoscenze e del sapere. L'azione di ricerca del docente può orientarsi, quindi, alla costruzione di esperienze di apprendimento capaci di condurre gli alunni alla maturazione di competenze nell'individuazione di problemi, nell'assunzione di responsabilità rispetto a questi e nella mobilitazione di risorse cognitive e relazionali per risolverli. Ciò implica guardare alle competenze chiave di cui maggiormente si discute in maniera trasversale ed interrelata tra loro perché diventino una piattaforma entro la quale situare i traguardi d'apprendimento previsti nell'ambito dei saperi disciplinari. Una simile prospettiva, come evidenziato anche nel discorso didattico generale (Perrenoud, 2010), necessita della guida di un professionista che sappia pianificare costantemente, in maniera rinnovata e ricorsiva, il proprio lavoro didattico, attraverso un percorso di insegnamento/apprendimento problematizzante e partecipato.

Concepito come il frutto della messa in gioco personale ed equilibrata di dimensioni cognitive, prassiche, motivazionali, metacognitive, emotive e relazionali (Castoldi, 2009, 2013), l'apprendimento per competenze orienta il lavoro dell'insegnante all'ideazione, alla realizzazione ed al vaglio di strategie e percorsi che coinvolgano ogni alunno in esperienze significative. La possibilità di restituire a ciascuno il senso e la dimensione del proprio apprendere e formarsi a scuola dipende, quindi, dal modo in cui il professionista è in grado di tradurre ed integrare competenze e traguardi per l'apprendimento, attraverso le scelte strategico-metodologiche e la loro costante rimodulazione. Il ruolo preminente dell'alunno nell'apprendimento richiama, poi, un processo di valutazione a carattere formativo. Anche in questo caso, la responsabilità di ricerca del docente è ulteriormente sottolineata da proposte orientate alla costruzione ed alla sperimentazione di percorsi e strumenti creativi. È il caso, ad esempio, della rubrica valutativa (Castoldi, 2009) e del lavoro sperimentale sotteso all'individuazione di dimensioni, criteri e indicatori con i quali definire le competenze attese e/o maturate dagli alunni.

In un tale scenario, la matrice costruttivistica dell'apprendimento per

competenze si configura come un interessante approccio capace di superare una visione ancora troppo medicalizzata e difettologica della disabilità e dei bisogni educativi speciali. L'orientamento della prassi didattica verso la continua sperimentazione di strategie e metodologie per la costruzione di percorsi volti alla maturazione di competenze può contribuire a mitigare gli esiti di quella più recente tendenza riduzionista di carattere dispensatorio e compensatorio evidenziata anche da Crispiani (2011). Il costante lavoro di sperimentazione e di ricerca del docente può, così, condurre anche ad una proficua integrazione di quanto rilevato e ciò che va documentato nel Piano Didattico Personalizzato, per trasformarlo in un Piano Didattico aperto capace di farsi tutt'uno con la progettazione di classe e superare l'idea stigmatizzante dell'intervento educativo ad hoc per l'alunno in difficoltà.

Riferimenti bibliografici

- Biesta, G. (2007). "Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance". *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education* (tr.it. 1997). Harvard: Harvard University Press.
- Calderhead, J. (1989). "Reflective teaching and teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Calidoni, P. (2000). *Didattica come sapere professionale*. Brescia: La Scuola.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2013). "Evidence Based Education: superare il gap tra ricerca e pratica". *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 1-5. Recuperato da <http://fupress.net/index.php/formare/article/view/13252/12521>
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Fasce, M. (2004). "Definire: i concetti". In R. Cerri (a cura di), *Valutare i progetti educativi: percorso di riflessione verso una mentalità valutativa-progettuale* (pp. 50-87). Milano: FrancoAngeli.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). "Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide". *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2013). "Evidence based education and special education: a possible dialogue". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 65-82.
- Crispiani, P. (2011). *Dislessia come disprassia sequenziale. La sindrome dislessica. Dalla diagnosi al trattamento. Le pratiche ecologico-dinamiche*. Bergamo: Junior.
- Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. (1993). *Research on teacher thinking: towards understanding professional development*. London: The Falmer Press.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci Editore.

- Dewey, J. (1904). "The Relation of Theory to Practice in Education". In C. McMurry (a cura di), *Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education (Part I)* (2nd ed., pp. 9–30). Chicago: The University of Chicago Press.
- Dutto, M. G. (2000). "La ricerca degli insegnanti: una questione rimossa e una strada da riaprire". In O. Pisano (a cura di), *Quale ricerca per gli Irre* (pp. 11–21). Cagliari: IRRSAE Sardegna.
- Frabboni, F. (1999). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2014). "Inclusione e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità". In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 53–94). Roma: Anicia.
- Gennari, M. (1996). "Istituzioni di didattica". In M. Gennari (a cura di), *Didattica generale* (2006, pp. 29–78). Milano: Bompiani.
- Goussot, A. (2014). "Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 55–66.
- Hammersley, M. (1997). "Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture". *British Educational Research Journal*, 23(2), 140–161.
- Hargreaves, D. H. (1997). "In Defence of Research for Evidence-based Teaching: a rejoinder to Martyn Hammersley". *British Educational Research Journal*, 23(4), 405–419.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Itard, J. M. (1801). *Mémoire sur les premières développements de Victor de l'Aveyron* (tr.it. 2009). Paris: Gouion fils.
- Kaiser, A. (1996). Ricerca didattica e scienze dell'educazione. In M. Gennari (a cura di), *Didattica generale* (2006, pp. 489–526). Milano: Bompiani.
- Korthagen, F. A. J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J. (2007). "The gap between research and practice revisited". *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303–310.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). "Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education". *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- MIUR. (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: Le Monnier.
- Moliterni, P. (2013). "BES: tra prospettiva inclusiva e processo di integrazione". *L'integrazione scolastica e sociale*, 12(4), 330–343.
- Moliterni, P. (2014). "BES e progettazione inclusiva". In P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 95–121). Roma: Anicia.
- Morganti, A. (2012). "Evidence Based Education e didattica speciale: un inquadramento". *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities (Italian Edition)*, 10, 315–327.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mura, A. (2011). "Attività motoria e sportiva integrata: un traguardo possibile". *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(4), 323–330.

- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2014). "Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(2), 175–190.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*. Milano: Mondadori.
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner* (tr.it. 1993). New York: Basic Books.
- Scurati, C. (1999). *Realtà umana e cultura formativa*. Brescia: La Scuola.
- Signorelli, A. (2014). "Evidence-based education e la figura dell'insegnante di sostegno: problematiche, approcci e prospettive". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II(2), 67–79.
- Slavin, R. E. (2002). "Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research". *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development* (tr.it. 1977). London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Viganò, R. (1996). "Didattica sperimentale". In M. Gennari (a cura di), *Didattica generale* (pp. 289–330). Milano: Bompiani.
- Vivianet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence-Based Education*. Roma: Carocci.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen* (tr.it. 1995). Oxford: Basil Blackwell.